

**Öğretmen Eğitiminin Temel Sorunsalı:**  
**Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz?**  
Yasemin Tezgiden Cakcak<sup>1</sup>

Öğretmenlerin toplumda oynayacakları rol, çok eski uygarlıklardan bu yana tartışma konusu olagelmıştır. Öğretmen rollerine ilişkin olarak belki de tarihte bilinen ilk tartışma Socrates ile başlamış ve bir öğretmen, bir aydın olarak oynadığı rol Socrates'i ölüme sürüklemiştir. Platon'un *Socrates'in Savunması* adlı eserinde gördüğümüz üzere, o dönemde tartışılan temel soru öğretmenlerin kamu yararına mı, yoksa güçlü olanın çıkarına mı hizmet etmesi gerektiği idi. Bugün de benzeri bir soru öğretmen eğitiminin temel sorunsalını oluşturmaktadır. Öğretmenler hangi rolleri yerine getirmek üzere eğitilmelidir?

Kumaravadivelu (2003), öğretmen eğitimi alanında tartışılan farklı öğretmen rollerini bir araya getirerek üçlü bir öğretmen kategorizasyonu sunar: 1) pasif bir teknisyen (*passive technician*) olarak öğretmen, 2) düşünen bir uygulayıcı (*reflective practitioner*)<sup>2</sup> olarak öğretmen ve 3) dönüştürücü bir entelektüel (*transformative intellectual*) olarak öğretmen. Bu üçlü sınıflandırma, öğretmen rollerine tepeden bakılmasını sağlaması ve farklı öğretmen eğitimi yaklaşımlarının ulaşmak istediği öğretmen rollerini somutlaştırması açısından önemlidir. Bu makalede söz konusu öğretmen rollerinin özelliklerini detaylı bir biçimde inceleyecek, bu rolleri benimseyen öğretmenleri yetiştirmeyi hedefleyen öğretmen eğitimi yaklaşımlarını ele alacak, sonrasında da kısaca günümüzde egemen olan öğretmen eğitimi yaklaşımını tartışacağım.

**Teknisist Öğretmen Eğitimi: Pasif Teknisyen Öğretmen**

Pasif teknisyen öğretmen, uzmanlar tarafından üretilen bilgilerin aktarımından sorumludur; kendisine sunulan bilgileri, geçerliğini sorgulamaksızın, kendi okul ortamının ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaksızın kendine söylendiği şekilde öğrencilere aktarır. Pasif teknisyen öğretmen nosyonu, kaynağını Amerikalı sosyolog Donald A. Schön'ün (1987) geleneksel öğretmen eğitime yönelik eleştirilerinden almaktadır. Schön, "teknik rasyonelite" olarak nitelendirdiği geleneksel öğretmen eğitiminin tüm mesleki sorunların araştırma sonuçlarına dayanarak çözülebileceğini varsaymasını eleştirerek mevcut

---

<sup>1</sup> Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

<sup>2</sup> Bu kavram Türkçe alanyazında " yansıtıcı öğretmen" (*reflective teacher*) olarak kullanılmaktadır. İngilizce'de yansıma ve derin düşünce anlamlarına gelen *reflection* sözcüğünün Türkçe'de "yansıtıcı" sözcüğü ile karşılanması öğretmenin düşünsel etkinliğine yapılan vurguyu yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bu makalede söz konusu kavramı "düşünen öğretmen" ve "düşünsel öğretmenlik" (*reflective teaching*) biçiminde ifade etmeyi tercih ettim.

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, s. 60-68

mesleki bilgilerin, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek her soruna çözüm sunmayabileceğine dikkat çeker. Tek meşru bilgi kaynağının ampirik çalışmalardan geldiğini öne süren bu teknisist anlayışa göre, öğretmenin tek yapması gereken bilimsel araştırma sonuçlarını öğrenmek ve hayata geçirmektir. Öğretmenleri pasif bir uygulayıcı konumuna indirgeyen bu anlayışta mesleki uzmanlar ayrıcalıklı bir konuma yerleştirilerek bilgi üretimi ve tüketiminde bir hiyerarşi yaratılmaktadır. Yüksek öğretimde çalışan biliminsanları kuramsal çalışmalar ve araştırmalar yapacak, öğretmenler ise kendilerine sunulan bilgileri gelecek nesillere aktaracaktır. Diğer profesyonel meslek sahipleri, örneğin cerrahlar aynı anda hem araştırma, hem uygulama yapabilirken öğretmenlerden araştırma yapmaları beklenmez, yapılan araştırmaları uygulamaya geçirmeleri beklenir. Bu modelde öğretmenlerin araştırma yapmasına, kendi deneyimlerine dayanarak mesleklerini icra etmelerine, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme güçlerini geliştirmelerine yer yoktur.

Hodkinson'ın (2011) ifade ettiği gibi, "Teknik rasyonelite insanların makineler gibi yönetilebileceğini varsayar. Eğitim ve insan yetiştirme de sistematik üretim süreçleri olarak görülür; tıpkı montaj hattında olduğu gibi, bunlar da girdi, süreç ve çıktı biçiminde yönetilir." (s. 199). Teknik rasyonelitede kalite, verimlilik ve denetim anahtar sözcüklerdir. Eğitim sistemi yukarıdan aşağı olarak denetlenebilir olması için sistem, hedefler, süreçler ve sınavlar olmak üzere yönetilebilir parçalara ayrılmıştır. Öğretmen adaylarına da bu küçük parçaları nasıl yerine getirecekleri öğretilir. Bu sistemde öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri sistemin devamını sağlayan "dişlinin parçaları" gibidir (Hodkinson, 2011, s. 200). Bu nedenle de karar almaya yetkili bireyler olarak değil, denetlenmesi gereken teknisyen muamelesi görürler.

Halliday (1998) öğretmen eğitiminde teknisist anlayışı "iyi öğretmenliği, etkili performansla eşdeğer gören anlayış" olarak nitelendirir (s. 597). Teknisist öğretmen eğitiminde önemli olan, öğretimin amacı değil, nasıl öğretim yapılacağıdır. Hodkinson'a (2011) göre, bu sistemde "iyi" öğretmenler, "onlar için önceden belirlenmiş koşullarda eleştirelilikten uzak bir biçimde çalışan, başkaları tarafından belirlenmiş amaçları, başkaları tarafından sunulan (ya da sunulmayan) kaynaklarla, başkaları tarafından saptanan yöntemlerle gerçekleştirmeye çalışan bireylerdir" (s. 200). Bu mantığa göre, eğer sınıfta öğrenme olayı gerçekleşmiyorsa bu durum, öğretmenlerin "doğru" metot ve tekniği kullanmamalarından ya da metodu başarı ile uygulayamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu modele göre teori ile pratik birbirinden ayrılmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik ile ilgili bilgileri bir yerde (üniversitede) alır, öğretmenlik gözlemini ve uygulamasını başka bir yerde (uygulama

okullarında) yapar ve öğretmenlik becerilerini ise daha başka bir yerde (çalıştıkları kurumda) geliştirirler (Johnson, 2009).

Teknisist modelde öğretmen eğitimcisi "uzman, model öğretmen, yeni fikir ve bilgi kaynağı"dır. "Öğretmen eğitimcilerinin temel görevleri öğretmen adaylarına fikir vermek, öneri sunmak, sorun çözmek ve gerektiği yerde müdahale edip nasıl daha iyi öğretileceğini göstermektir" (Richards, 1989, s. 3). Bu durumda öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin sorumluluğu öğretmen adaylarında değil, öğretmen eğitimcisindedir. Öğretmen adaylarının deneyimi, yaratıcılığı ve bilgisi hiçe sayılmakta öğretmen adayları pasif birer alıcı konumuna düşürülmektedir. Her ne kadar kimi beceri ve teknikler söz konusu olduğunda öğretmen eğitimcisinin model olması yararlı olsa da bu anlayış öğretmen adaylarının sürece aktif katılımına engel olmamalıdır (Richards, 1989). Bu modelde öğretmen adaylarının öğretmenliği deneyimleme ve kendi yaratıcılıklarını kullanarak kendi yöntemlerini geliştirme şansları çok sınırlıdır. Bu nedenle Kincheloe (2008) öğretmenlerin merakını ve yaratıcılığını öldüren bu öğretmen eğitimi modelini, "ruhsuz" bir model olarak adlandırır.

Bu yaklaşım ayrıca bilgi birikimleri ve sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin benzer şekillerde, "etkili" olduğu yapılan çalışmalarla "kanıtlanmış" öğretim metotları aracılığıyla öğrendikleri varsayımına dayanır. Oysa ki bu yaklaşım, birçok parametreye dayanan öğrenme ve öğretme süreçlerini basite indirgemekte, çok farklı yapısal sebepleri olabilecek karmaşık sorunların çözümünü metot bilgisine bağlamaktadır. Dolayısıyla bu modelde yetişen öğretmen adayları sınıfta karşılaştıkları sorunları salt öğrenci motivasyonuna ya da kendi yetersizliklerine bağlayarak sorunun daha geniş sosyopolitik gerçeklik ile bağlantısını kurmakta zorlanacaklardır (Güven, 2008).

### **Düşünsel Öğretmenlik Eğitimi: Düşünen Uygulayıcı Öğretmen**

Teknisist öğretmen anlayışının öğretmeni pasifleştirmesine karşı düşünsel öğretmenlik anlayışı ortaya çıkmıştır. Düşünen uygulayıcı öğretmen, bilgi üreten, sorun çözen bir öğretmendir. Bir yandan okul ortamını değiştirmek için inisiyatif alırken bir yandan da kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu taşır (Zeichner & Liston, 1996). Bu anlayış, kaynağını eğitim felsefecisi John Dewey'in çalışmalarından alır. Dewey, rutin eylem ile düşünsel eylemi birbirinden ayırarak rutin eylem içinde olan öğretmenlerin gelenek ve otoriteye boyun eğdiklerini, bunu yaparken alışkanlığa dayalı mekanik öğretim etkinliklerinin içine sıkıştıklarını, bu esnada da mesleki özerkliklerini ve mesleki karar verme yetilerini kaybettiklerini yazar (Dewey, 1933/1997). Düşünsel eylem içinde olan öğretmenler ise her fikri eleştirel bir mantık süzgecinden geçirir, içinde bulundukları koşullara göre farklı

özmler ararlar. Dewey'e göre (1933/1997), öğretmenlik önceden belirlenmiş edimlerin rutin olarak sıralanmasından oluşan mekanik bir etkinlik değil, içinde bulunulan bağlama göre hareket etmeyi gerektiren yaratıcı, düşünsel bir etkinliktir. Dewey, ğretmen adaylarına yalnızca etkili uygulamaların öğretilmesinin yetmeyeceğini, ğretmen adaylarının rutin, mekanik ğretim etkinliklerine sivrulmamaları için öğretmenlik uygulamalarında düşünsel eylem içine girmeyi de öğrenmeleri gerektiğini savunur.

Dewey'e göre, düşünen öğretmenlerin  ayırt edici özelliği açık fikirlilik, sorumluluk duygusu ve kararlılıktır. Açık fikirli olmak farklı görüşlere karşı hoşgrl olmak, farklı görüşleri tehdit olarak görmemek demektir. Açık görüşlü insanlar yeni verilerle karşılaştıklarında mevcut inançlarını gözden geçirir, hata yapmış olabileceklerini kabul ederler. Açık görüşlü düşünen öğretmenler, ğrencilerinin ya da meslektaşlarının farklı görüşlerini dinlemeye hazırdırlar; fikirlerini ve öğretmenlik tarzlarını farklı koşullar altında değiştirme yetisine sahiptirler. Düşünen ğretmenin başka bir önemli özelliği olan sorumluluk duygusu "bireyin kendi eylemlerinin sonucunu kabul etmesi"dir (Larrivee, 2008; s. 91). Düşünen ğretmenler iyi niyetle yaptıkları şeylerin başkaları üzerinde istenmeyen etkileri olabileceğini bilir ve ona göre davranırlar. Düşünen ğretmenlerin bir başka önemli özelliği ise kararlılıktır. Kararlı ğretmenler, öğrencilerine yardım etmek için farklı alternatifler arar, zm buluncaya kadar da pes etmezler. Belirsizlik ve karmaşa ile karşılaşsalar ve hüsrana uğrasalar dahi zm aramaktan vazgeçmezler.

Düşünsel ğretmenlik kavramının geliştirilmesinde ikinci önemli figür Donald Schön'dr. Schön (1987), Dewey'in çalışmalarını takiben, öğretmenlerin özerk bir biçimde karar alabilen bireyler olduğuna inanır. Ona göre, ğretmen adayları öğretmenlik mesleğini öğretmenlik uygulaması yaparak ve yaptıkları uygulamalar üzerine düşünerek öğrenirler. Schön'e göre, sınıf gerçekliği beklenmeyen sorun ve ikilemlerle doludur. Öğretmenlerin her gün karşılaşabilecekleri sorunları zmek için içinde bulundukları durumu değerlendirmeleri ve düşünsel eylem içine girmeleri gerekir.

Bu yaklaşımda, ğretmen adaylarının tüm öğrenim yaşamları boyunca yaptıkları gözlemlerin ve edindikleri deneyimlerin, sahip oldukları inanç ve değerlerin öğretmenlik mesleği üzerinde çok büyük bir önemi vardır (Johnson, 2009; Wallace, 1991), çünkü öğretmenlerin sorgulamaksızın edindikleri inanç ve önyargılar günlük mesleki pratiklerini etkileyebilir. Düşünsel ğretmen eğitiminde ğretmen adaylarına kendi varsayımlarını sorgulayabilecekleri, teori ile uygulamayı karşılaştıracakları ödevler verilmelidir.

Bu anlayışta meslek bilgisi, beceri ve tekniklerle sınırlı değildir; kavram, tutum ve duygular da mesleki gelişimde önemlidir. Bu yaklaşımda öğretmen adayları sıklıkla kendi öğretmenlik pratikleri ve öğretmen olarak sahip oldukları roller üzerine düşünmeye teşvik edilirler. Teknik becerilerin gelişimi bile daha geniş düşünsel bir çerçevede ele alınarak öğretmen adaylarının bilincinin artması ve eylemlerinin sonuçlarını düşünmeleri sağlanmaya çalışılır (Richards, 1989). Schön'e (1987) göre, uygulama, geleneksel öğretmen eğitiminde olduğu gibi, öğretmenlere yeterli mesleki bilgi verilene kadar ertelenmemeli, öğretmenlik eğitimi, uygulama ile iç içe olmalıdır, çünkü öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu süreçte öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına bir nevi koçluk yapmalı, çözümü kolay olmayan durumlarla karşılaştıklarında çözüm bulmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen adayları pratikte karşılaşacakları zor durumlar karşısında farklı yollar denemeye teşvik edilmelidirler.

Düşünsel öğretmen eğitimi, model alma, taklit etme, uygulama gibi öğretmenlik becerisi kazandırmaya yönelik klasik teknikleri yeterli görmez, o nedenle öğretmen adaylarından kendi sahip oldukları değer yargıları üzerine düşüncelerini sergiledikleri yazılar yazmaları istenir. Öğretmenlik yaparken kendilerini videoya çekmeleri, kendi tutum ve davranışlarını gözlemleyip, bunlar üzerine düşünmeleri istenir. Öğretmen adaylarına öğretmenlikte karşılaştıkları sorunları çözmek için sorun çözmeye yönelik çalışmalar ve grup projesi ödevleri verilir. Sınıf içinde tespit edilen sorunların çözüme kavuşturulması için kullanılan bir başka yöntem ise eylem araştırmasıdır. Schön'e (1987) göre, düşünsel öğretmenlik eyleme geçip gözlem yapmayı, düşünüp yeni bir çözüm geliştirmeyi, ortaya konulan çözümü test etmeyi içeren sonsuz bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenin sürekli olarak gelişmesine olanak tanımaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi programında aldıkları seminer dersleri adayların kendi deneyim ve gözlemlerini tartışmalarını sağlayarak teori ile pratiği bağdaştırmalarına yardım eder (Adler, 1990). Günlük tutma, anlatı, otobiyografi, destek grupları ve akran yardımı öğretmen adaylarının düşünmesine yardım etmek için kullanılan diğer araçlardır (Larrivee, 2008).

Düşünsel öğretmenliğin son yıllarda giderek popülerleşmesi nedeniyle gerçekte ne anlama geldiğine ilişkin tartışmalar ortaya çıkmıştır. Bu kavramın sloganlaştığı ve özünü yitirdiğine yönelik eleştiriler mevcuttur. Jay ve Johnson (2002) bu kavramın da bir teknik haline getirildiğini söyler. Zeichner ve Liston (1996) öğretmenlik üzerine her düşüncenin düşünsel öğretmenlik olarak adlandırılmayacağını savunur: "Eğer bir öğretmen kendi çalışmalarını yönlendiren hedef ve değerleri, içinde çalıştığı bağlamı ya da kendi

varsayımlarını hiç sorgulamıyorsa o zaman o öğretmene düşünen öğretmen diyemeyiz" (s. 1). Onlara göre bir öğretmenin düşünen öğretmen olarak adlandırılabilmesi için:

- sınıfta karşılaşılan sorunları çözmek için durumu incelemesi, belirli bir çerçeveye oturtması ve çözmesi,
- kendi varsayımlarının ve taşıdığı değerlerin farkında olması ve onları sorgulaması,
- içinde çalıştığı kurumsal ve kültürel bağlama dikkat etmesi,
- program ve okul geliştirme çalışmalarına katılması,
- kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu üstüne alması (Zeichner & Liston, 1996; s. 6).

gerekmektedir. Her ne kadar düşünsel öğretmenlik hareketi öğretmen imgesinin gelişimi konusunda etkili olmuş olsa da kimi eleştiriler de almıştır. Düşünsel öğretmenlik tüm dünyada büyük bir popülerlik kazanmış olmasına rağmen düşünsel öğretmenliğin öğretmen ya da öğrenci performansını iyileştirip iyileştirmede açık değildir (Akbari, 2007). Ayrıca öğretmen adaylarının akademisyenlerin yardımı olmadan düşünmeyeceklerini varsaymak öğretmen adaylarını küçümsemek demektir (Akbari, 2007). Akbari (2007) öğretmenlik uygulaması üzerine daha derin düşüncelerinin öğretmen adaylarının gerçekliğe dair daha geniş bir bakış açısı kazanacakları anlamına gelmediğini, tersine kendi hatalarını itiraf ederek rahatlayan öğretmenleri daha iyi çözümler bulma arayışından uzaklaştırabileceğini savunur. Akbari'ye göre, uygulamaya fazla odaklanmak, teorinin ihmal edilmesine de neden olabilir. Düşünsel öğretmenliğin arkasındaki temel figürlerden biri olan Schön ise öğretmenin mesleki gelişim sürecini bireysel bir süreç olarak gördüğü, öğretmenin içinde bulunduğu toplumu ya da meslektaşlarıyla etkileşimini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Kumaravadivelu, 2003). Düşünsel öğretmenliği eleştirenler, düşünen öğretmenlerin yalnızca sınıf gerçekliğine odaklanarak öğretmenleri teknisyenleşmeye iten sisteme karşı itaatkâr bir rol üstlendiklerini öne sürmüşlerdir. Eleştirmenlere göre, düşünen öğretmenler sistemin hizmetine girmek istemiyorlarsa eğitim sisteminin amaçlarını ve sonuçlarını sorgulayarak kendilerini güçlendirmelidirler (Zeichner & Liston, 1996).

### **Eleştirel Öğretmen Eğitimi: Dönüştürücü Entelektüel Öğretmen**

Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmen nosyonu Henry Giroux (1988) tarafından ortaya atılmıştır. Giroux'ya göre, mevcut politik ve entelektüel iklimde öğretmen emeği değersizleştirilmekte, öğretmenler vasıfsızlaştırılarak başkaları tarafından hazırlanan programları uygulamakla görevli teknisyenlere dönüştürülmektedir. Okullarda öğretmenin ve öğrencilerin özelliklerinden bağımsız olarak her koşulda uygulanmak üzere hazırlanmış

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, s. 60-68

standart programlar takip edilmektedir. Bu programlar öğretmenin özerkliğini sınırlarken merkezi yönetimlerin öğretmen üzerindeki kontrolünü artırır. Mevcut araçsal teknokratik öğretmen eğitimi programları da benzer bir yaklaşıma sahiptir; bu programlar yalnızca “nasıl öğretim verileceğine” odaklanarak öğretmen adaylarının teori, metot ve tekniklerin altında yatan ilkeleri görmelerine fırsat tanımaz (Giroux, 1988).

Öğretmen emeğini yeniden kavramsallaştırmak amacıyla Giroux öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olarak görülmesi gerektiğini savunur. Öğretmenin *entelektüel* olduğunu dile getirirken öğretmenliğin düşünsel bir etkinlik olduğunu, öğretmenlerin planlamadan materyal seçimine kadar öğretim sürecinin tüm aşamalarında etkin rol oynamaları gerektiğinin altını çizer. Öğretmenler *dönüştürücü* rol oynayarak, “öğretmenin sahip olduğu zekâyı, karar verme gücünü ve deneyimini göz ardı eden” ve öğretmenlerin “aktif ve eleştirel yurttaşlar” yetiştirmelerini engelleyen toplumsal ve politik hareketlere meydan okumalıdır (s. 121). Giroux ve McLaren (1986) uzun yıllar önce yazdıkları bir makalede dönüştürücü entelektüeli şu şekilde tarif ediyorlar:

“Dönüştürücü entelektüel” ile ... öğretmenliği ve öğrenme sürecini doğrudan politik bir alana yerleştiren entelektüel ve pedagojik uygulamalar içinde bulunan öğretmenleri kast ediyoruz. Bu ifade ile aynı zamanda entelektüel pratikleri ahlaki ve etik bir söyleme dayanan, dezavantajlı ve ezilen kesimlerin acısı ve mücadelesine yönelik bir kaygı taşıyan bireyleri kast ediyoruz. Burada entelektüel sözcüğünü geleneksel tanımının biraz dışına çıkararak yalnızca toplumdaki çeşitli çıkar ve çelişkileri analiz edebilen bir birey olarak değil, özgürleşimci olasılıkları ifade edip bunların hayata geçirilmesi için çalışan bireyler için kullanıyoruz. Dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenler öğrencilerini eleştirel özneler olarak gören, bilginin nasıl üretilip dağıtıldığını sorgulayan, diyalogu kullanan, bilgiyi anlamlı, eleştirel ve nihai olarak özgürleşimci hale getirmeye çalışan bireylerdir (s. 215).

Dönüştürücü entelektüel olan öğretmenler öğrencilerin değişimin eleştirel özneleri haline gelmeleri için okullarda verilen eğitimin siyasi yapısı ve okulların toplumda var olan eşitsizlikleri pekiştiren doğası konusunda bilinç uyandırmaya çalışırlar. Hem kendilerini, hem de öğrencilerini baskılara karşı mücadele ederken karşılaştıkları risklerle baş etmenin yollarını bulmaya hazırlarlar. Öğrencilerini eleştirel bir bakış açısı geliştirmeye ve okullardaki ve toplumun bütünündeki adaletsizliklere ve sömürüye karşı eyleme geçmeye motive ederler (Kumaravadivelu, 2003). Dönüştürücü entelektüel öğretmenler öğrettikleri konular ile öğrencilerin deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerinin deneyimledikleri şeylerin siyasi ve ahlaki sonuçlarını görmelerini ve sahip oldukları önkabulleri sorgulamalarını

sağlamaya çalışırlar (Giroux, 1988). Dönüştürücü entelektüel öğretmenler öğrencilerine kendi fikir ve kaygılarını ifade etmeleri için alan yaratarak öğrencilerinin kendilerini, başkalarını ve toplumu değiştirmek için “medeni cesaret”lerini geliştirmelerini sağlamaya çalışırlar. Giroux’nun (1988) ifadesiyle söyleyecek olursak dönüştürücü entelektüel öğretmenler, “öğrencilerine toplumda eleştirel özneler olarak varlık gösterebilmek için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri vererek onları güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda dönüştürücü eylem içine girmeleri için de onları eğitirler” (s. xxxiii).

Dönüştürücü entelektüelleri yetiştiren eleştirel öğretmen eğitimi toplumdaki sosyopolitik ve eğitsel sorunlara olan ilgisiyle ana akım öğretmen eğitiminden ayrılır. Eleştirel öğretmen eğitime göre “öğretmen eğitiminin amacına yönelik herhangi bir tartışmanın temel noktasını demokrasi ve eleştirel yurttaşlık oluşturmalıdır” (Giroux & McLaren, 1986, s. 222). Ne var ki eğitim fakülteleri, kendi misyonlarını teknik uzmanlık hizmeti sunmak olarak gördükleri için öğretmen adaylarını toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim konularında eğitsel bir duyarlık geliştirmeye yöneltmezler. Eleştirel bakış açısından bakıldığında, ana akım öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının para odaklı düşünmeye ve kişisel kariyer hedefleri peşinde koşmaya iterek onlara kapitalist değerleri aktarmakta ve böylece ideolojik devlet aygıtının başka bir mekanizması olarak görev yapmaktadır (Abednia, 2012; Darder, Baltodano & Torres, 2008; Yogev & Michaeli, 2011). Geleneksel öğretmen eğitiminde öğretmenlere karar alma mekanizmalarında yer verilmediği gibi, öğretmenler eğitsel liderler olarak da görülmezler. Geleneksel öğretmen eğitiminde vurgu nasıl öğretim yapılacağı üzerinde olduğu için entelektüel açıdan zorlayıcı materyallere nadiren yer verilir (Kincheloe, 2004). Öğretmen adayları çoğu zaman öğretmenliğe dair dar bir bakış açısı sunan tek bir ana akım öğretmen eğitimi paradigması ile karşı karşıya kalır (Liston, Whitcomb & Borko, 2009) ve dersin içeriğinden çok, dersin nasıl öğretileceği üzerine düşünmeye sevk edilirler. Onlardan öğrenme sürecini kolaylaştırmaları beklenir, ama kolaylaştırılacak olan içeriğin ne olacağı üzerinde fazla durulmaz (Giroux & McLaren, 1986). Üniversitede onlara öğretilen öğretim biçimleri ile sınıf gerçeğinin birbirine uymaması karşısında şaşkınlık duyan öğretmen adayları bu süreçte bocalarlar (Kincheloe, 2004). Öğretmenliğe dair teknik ve mekanik süreçlere ilişkin bilgi bombardımanına tutulan öğretmenler eğitimin amaçlarını analiz etme, eğitimin farklı öğrenci grupları için ne anlama geldiğini sorgulama, ekonomi-politiğin okullaşma ve eğitim üzerindeki etkisini anlamlandırma ya da kendi dönüştürücü rolleri üzerine düşünme yetisinden uzaktırlar (Kincheloe, 2004). Öğretmenliğin öğrencilerin toplumsal, kültürel ya da etnik kökenleri göz önünde bulundurulmaksızın yerleşik yöntemlerle



ve araştırma sonuçlarından elde edilen veriler yoluyla yapılabilecek bireysel bir bilişsel süreç olduğunu düşünmeye sevk edilirler (Eryaman, 2007). Yogev ve Michaeli'ye (2011) göre, öğretmen eğitimi programlarının sorunu şudur: “Geleneksel öğretmen eğitimi programlarının mezunları ... kendilerini bilgi simsarları olarak görür, içinde çalıştıkları sistemin temel kavramlarını, öğrettikleri öğretim programını ya da kullandıkları yöntemleri düşünmez ya da sorgulamazlar.” (s. 315).

Eleştirel öğretmen eğitiminin temel işlevi ise öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin hayatlarını etkileyen egemen ideolojileri ortaya çıkarmaktır (Cochran-Smith, 2006), çünkü öğretmen eğitimi programında okuyan öğrencilerin çoğunlukla “öğrenciler, öğretmenlik ve okulların toplumdaki yeri ile ilgili sorgulanmamış önkabulleri, bilgi ve inanışları vardır” (Carrington & Selva, 2010, s. 46). Söz konusu önkabulleri pekiştiren geleneksel öğretmen eğitimi programlarının tersine, eleştirel öğretmen eğitimi programları öğrencilerden toplumsal sınıf, etnisite, toplumsal cinsiyet rolleri, vs. üzerine var olan inançlarını sorgulama ve teorik içerik ve tartışmalar aracılığıyla okulda verilen eğitimin rolünü yeniden inşa etme şansı verir. Öğretmen adayları eğitim sistemlerinin insan yapısı olduğunu ve değiştirilebileceklerini anlamalıdır (Kincheloe, 2004). Öğretmen adayları sınıflarındaki mikrokozmoz makro bir bakış açısıyla görebilmelidirler (Pennycook, 1994). Kincheloe (2004, s. 24) eleştirel öğretmen eğitiminde nasıl bir öğretmen hedeflendiğini aşağıdaki paragrafta şöyle özetlemektedir:

Üniversitelerin, eğitsel uygulamanın karmaşıklığının farkında olan, toplumsal açıdan adil ve demokratik bir okul anlayışına sahip titizlikle eğitilmiş öğretmenler yetiştirmelerini istiyorum. Ancak ana akım ve alternatif bilgi külliyatlarında sağlam temeller edinmiş olan öğretmenler program geliştirme ve sınıf uygulamasına ilişkin akılcı ve bilgili kararlar verebilir, öğrencilerinin kişisel ve kolektif ihtiyaçlarını teşhis edebilir ve bunları pedagojik stratejileri ve hedeflerine bağlamalarını sağlayacak bir öğretmen kimliği geliştirebilirler. Öğretmenlerin geçmiş toplumlara ve günümüz toplumlarına ve onları şekillendiren sosyokültürel, politik ve ekonomik güçlere ilişkin kavramsal bir kavrayışa sahip olmadan burada hayal ettiğimiz titizlikte profesyoneller haline gelebileceklerini düşünmek naifliktir ve tehlikelidir.

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, eleştirel öğretmen eğitimi modeli “eğitim sisteminde mevcut olan eşitsizlikleri ve toplumun sosyal, ekonomik ve politik yapısını eleştiren, okullarında ve dışarıda daha fazla eğitsel, ekonomik ve toplumsal adalet için çalışan öğretmenler yetiştirmeyi amaçlar” (Zeichner & Flessner, 2009, s. 24). Welsh'e göre (1985, aktaran Giroux & McLaren, 1986, s. 226), dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler

Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, s. 60-68

“tehlikeli hafızanın taşıyıcısı” olmalıdırlar. Bir başka deyişle, pek anlatılmayan baskı ve zulüm hikayelerini görünür hale getirmeli, kadınların, farklı etnik kökenden gelen insanların ve işçi sınıfına mensup insanların kişisel tarihlerini sorunsallaştırmalı, bunlarla ilgili bilinç uyandırmakla kalmamalı, insanları mücadeleye çağırmalıdırlar.

Eleştirel öğretmen eğitimi programında öğrenciler kendi sahip oldukları değer yargılarını ve önkabullerini incelemeyi öğrenirler. Bunun için de otobiyografi okur, film izler, durum çalışmalarını inceler ve eylem araştırması yaparlar (Zeichner & Flessner, 2009). Bu programlarda öğretmen adaylarından öğrencileri ile kurmaları beklenen ilişki türünü öğretmen eğitimcileri öğretmen adayları ile kurarak örneklendirirler. Eleştirel öğretmen eğitimi eleştirel içeriğin öğretilmesinde doğrudan aktarım yöntemini kullanmaz, diyalog ve birlikte inşa sürecini kullanır. Eleştirel eğitimde birini “güçlendirmek” ya da “aydınlatmak” söz konusu bireylerin bilinçli çabası olmadan mümkün değildir. Clarke’ın ifadesiyle (2003, aktaran Morgan, 2009, s. 90-91):

"Güçlendirmek" ve "özgürleştirmek" geçişli sözcükler değildir. Dilbilgisel açıdan ele alınırsa elbette bu doğru değildir; her iki fiil de nesne alır ve geçişlidir ...Pragmatik açıdan ise durum bu kadar basit değildir. Güçlendirme ve özgürleştirme başkalarına uygulanabilecek serumlar değildir. Bunlar öğrencilerimize bahşedeceğimiz birer lütuf değildir. Başkalarının özgürleştirdiğini beyan ederek onları güçlendiremeyeceğimiz gibi onları da güçlenmeye zorlayamayız .... Bir başka deyişle, özgürleşimci eğitim doğrudan aktarıma dayanan bir olgu değildir. Yapabileceğimiz en iyi şey öğrencilerin inisiyatif almaya başlayacakları koşulları yaratmaya çalışmaktır.

Yukarıdaki alıntı Freire’nin (1970) kimsenin bir başkasını özgürleştiremeyeceğine dair uyarılarını akla getirmektedir. Freire eğitimcileri, özgürleşimci pedagojide ezenlerin yöntemlerini kullanma tuzağına düşmemeleri konusunda uyarmaktadır.

Eleştirel öğretmen eğitimi yaklaşımının ayırt edici özelliği, öğretmen adaylarının okullarda ve toplum içinde edinecekleri saha deneyimlerine verdiği önemdir (Zeichner & Flessner, 2009). Öğretmenlik yöntemlerini sınıf ortamından uzakta öğreten geleneksel öğretmen eğitimi yaklaşımlarının tersine bu öğretmen eğitimi yaklaşımında öğretmen eğitimi belirli bir bağlam içinde verilir. Çalışılacak okullar ve rehber öğretmenler titizlikle seçilir, hem öğretmen adaylarına, hem de rehber öğretmenlere öğretmenlik uygulamaları sırasında rehberlik edilir (Zeichner & Flessner, 2009). Ayrıca okulun içinde bulunduğu bölgedeki değişim çabalarına katkıda bulunmaları ve öğrencilerin yaşam alanlarını yakından görmeleri amacıyla öğretmen adaylarından çalıştıkları okul ve çevresi ile ilgili projeler geliştirmeleri

istenir. Öğretmen adayları bu şekilde yurttaş olarak sorumluluk alma becerilerini geliştirir ve toplumsal eyleme geçmeyi öğrenir, içinde yer aldıkları okulun öğrenci, öğretmen ve velilerinin taşıdığı değer ve inançlara yönelik daha geniş bir bakış açısı kazanırlar. Bu modelde okullarda çalışan rehber öğretmenler öğretmen eğitimi programlarının “tam ve eşit partnerleri” konumundadır (Zeichner & Flessner, 2009, s. 41). Üniversite dışındaki eğitimciler ile hiyerarşik ilişkilerin var olması öğretmen eğitiminin daha adil ve eşit bir toplum yaratma amacı ile tutarlı değildir (Zeichner & Flessner, 2009). Okullardaki öğretmenler ile kurulacak işbirliği geleneksel öğretmen eğitimi programlarının karşılaştığı sorunları gidermek için de iyi bir çözümdür

Eleştirel öğretmen eğitimin aşırı politik, doktriner ve ideolojik olduğu yönündeki iddialara karşı Cochran-Smith (2006), tarafsız bir öğretmen eğitimi anlayışının olamayacağını savunur:

Her öğretmen eğitimi programı politiktir – öğretim programının içeriği ve odak noktasına yönelik alınan kararlar, geliştirilen pedagoji, kullanılan değerlendirme yöntemleri, program yapısına ve tüm saha deneyimlerine ilişkin düzenlemeler ve adayların seçilmesi ve işe alınması hep politik kararlardır. Bunların tamamında neyin sürece dahil edildiği neyin dışarıda bırakıldığı, kimin bakış açısının ve çıkarlarının göz önünde bulundurulduğu, hangilerinin göz ardı edildiği, öğretime dair hangi konuların sorunsallaştırıldığı, hangilerinin olduğu gibi kabul edildiği ve demokratik bir toplumda öğretimin amaçlarına ilişkin – dile getirilen ya da getirilmeyen- hangi önkabullere sahip olunduğu belirli seçimler yapmayı gerektirir (Cochran-Smith, 2006, s. 200).

Cochran-Smith’e (2006) göre, eleştirel öğretmen eğitiminin “ideolojik” olduğu yönündeki suçlamalar siyaseti öğretmen eğitiminin dışında tutma ve öğretmen eğitimini yalnızca alan bilgisine ve öğretim becerilerine indirgeme girişimidir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu makalede ele aldığımız üçlü öğretmen kategorizasyonunu ortaya koyan Kumaravadivelu'nun (2003) da dile getirdiği gibi, bu öğretmen rolleri birbirinin mutlak karşıtı değildir, bu üç rolün ortaklaştığı kimi özellikler söz konusudur. Hiç kuşku yoktur ki öğretmen adaylarının mevcut öğretim yöntemlerini bilmeleri ve kendi kendilerini değerlendirmeleri gerekir (Adler, 1990). Zeichner'in (2009) belirttiği gibi, eleştirel öğretmen eğitimi teknik bilgiyi, düşünsel yeteneklerin geliştirilmesini ya da düşünsel öğretmenliği değersizleştirme niyetinde değildir. Tüm bunlar öğretmen eğitiminin ayrılmaz parçaları olsa da öğretmen eğitimi bunlarla sınırlandırılmaz. Öğretmen eğitimini yalnızca genel eğitim bilgisi, pedagojik alan bilgisi ya da alan bilgisi ile sınırlandırmak öğretmen eğitimini dar bir çerçeveye Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, s. 60-68

hapsetmektir. Öğretmen eğitimi Shulman'ın (1987) kategorizasyonunda yer alan tüm bilgi türlerine yer verilmelidir: 1) alan bilgisi, 2) genel eğitim bilgisi, 3) öğretim programları bilgisi, 4) pedagojik alan bilgisi, 5) öğrencilerin özelliklerine dair bilgiler, 6) eğitsel bağlam bilgisi 7) eğitsel amaçlar, değerler ve bunların felsefi ve tarihi temeli. Shulman'ın (1987) kategorizasyonu ile bu makalede ele aldığımız öğretmen eğitimi yaklaşımları arasında paralellik kurulacak olursa teknivist eğitim anlayışının bu kategorizasyondaki üç maddeyi kapsadığı (1, 2 ve 4), düşünsel öğretmenliğin bunlara ek olarak üç maddeyi daha göz önünde bulundurduğu (3, 5 ve 6), eleştirel öğretmen eğitiminin ise bunların tamamını kapsadığı savunulabilir. Liston ve diğerlerine (2009) göre, öğretmen adaylarına verilen eğitimin bu kategorizasyondaki yalnızca kimi alanlara odaklanması hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin, hem de kamunun nitelikli eğitim alma hakkının ihlal edilmesi anlamına gelecektir. Bu nedenle öğretmen eğitimi öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olarak görev yapmasını sağlamalı, öğrencilerine nitelikli bir eğitim vermenin yanında görev yaptıkları okulun ve içinde yaşadıkları toplumun daha adil, daha eşitlikçi ve özgürlükçü hale gelmesi için çalışmalarına yardım etmelidir.

Türkiye'de ve dünyada öğretmen eğitiminin ve yetiştirilmekte olan öğretmenlerin bu sınıflandırmanın neresinde durduğu sorusu bu makalenin boyutlarını aşsa da neoliberal dönemde öğretmenler üzerindeki denetimin artmasıyla Türkiye'de ve dünyada egemen olmaya başlayan öğretmen rolünün teknisyen öğretmen olduğu birçok kaynakta dile getirilmiştir (Cochran-Smith, 2005; Connell, 2009; Girgin, 2012; Giroux, 2012; Ünal, 2005; Yıldız, Ünlü, Alica & Sarpkaya, 2013). Okçabol (2012) Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin öğretmen adaylarında anlamlı bir değişime neden olmadığını, öğretmen adaylarının iyi birer öğretmen ya da eğitimci olmak için gereken teorik ve felsefi altyapıyı kazanmadan mezun olduklarını, eğitim fakültelerinde temel öğretmenlik becerileri ve alan bilgisi dışında çok bir şey almadıklarını yazar. Özsoy ve Ünal (2010) ise YÖK'ün Dünya Bankası Projesi aracılığıyla 1997 yılında öğretmen eğitimi sisteminde yaptığı köklü değişim ile eğitimci değil, teknisyen yetiştirmeyi hedeflediğini dile getirir. Söz konusu değişiklik ile öğretmen adaylarının öğretmenliği sosyokültürel bağlamı içinde anlamlandırmasını sağlayan eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi gibi dersler programdan kaldırılmış, ağırlık öğretim yöntemleri derslerine verilmiştir. Son olarak benim bir yabancı diller öğretmen eğitimi programında yaptığım durum analizi çalışması (Tezgiden-Cakcak, 2015), söz konusu programın, kimi öğretmen eğitimcileri düşünsel öğretmenliğe yönelmesine rağmen, özü itibarıyla YÖK tarafından dayatılan teknisist yönelimi aşamadığını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının çok yönlü bir eğitim alarak öğretmenliği etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması ile sınırlandırmadan kendi sosyopolitik bağlamı içinde algılamalarının sağlanması için öğretmen eğitimi programlarının eleştirel bir öğretmen eğitimi modeline yönelmeleri şart görünüyor. Eleştirel öğretmen eğitimi birçok öğretmenin sınıf içi pratiklerde karşılaştıkları güçlükleri anlamlandırmalarını kolaylaştıracak, çözüm yollarını daha açık bir biçimde görebilmelerini sağlayacaktır. Böylesi bir kavramsallaştırma öğretmenlerin, sınıf içine yansıyan kimi sorunların kolay çözümleri olmadığını fark etmelerine yardımcı olarak öğretmenleri dönüştürücü entelektüeller olarak var olan eşitsizliklere ve adaletsizliklere karşı düşünce ve eylem birliğine girmeye teşvik edecektir. Her ne kadar mevcut kapitalist sistem içinde öğretmen eğitimi paradigmasının kendiliğinden eleştirel bir yöne evrilmesini beklemek mümkün olmasa da mevcut sistemin içindeki çatlaklardan eleştirel öğretmen eğitime yer açılması mümkündür.

### Kaynakça

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, 706-717.
- Adler, S. A. (1990). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (Las Vegas, NV, 5-8 Şubat, 1990).
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192-207.
- Carrington, S. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: Evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*, 2, 181-206.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies Education*, 50(3), 213-229.
- Darder, A., Baltodano, M. P. & Torres, R. D. (2008). *The critical pedagogy reader* (2. baskı). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Chicago: Henry Regnery. (Orijinal basım yılı 1933)
- Eryaman, M. Y. (2007). From reflective practice to practical wisdom: Towards a post-foundational teacher education. *International Journal of Progressive Education*, 3(1). n1.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30<sup>th</sup> anniversary edition*. New York: Continuum.
- Girgin, A. (2012). Devrimci öğretmen heyulası ve hakikatler. *Eleştirel Pedagoji*, 4(22), 28-33.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang Publishing.

- Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Güven, İ. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 2(4), 16-25.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597-605.
- Hodkinson, P. (2011). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 193-208.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education a sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J. K. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, Kış 2004, 49-66.
- Kincheloe, J. K. (2008). *Critical pedagogy* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- Kumaravadelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2009). The end of education in teacher education thoughts on reclaiming the role of social foundations in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 107-111.
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99.
- Okçabol, İ. R. (2012). The system of teacher training during AKP Rule. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.) *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 219-231). New York: Palgrave Macmillan.
- Özsoy, S. & Ünal, L. I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. In L. I. Ünal & S. Özsoy (Eds.) *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (pp. 187-225). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman.
- Richards, J. (1989). Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. Davetli Konuşmacı, Macquarie University, Sydney, 15 Haziran 1989.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). Preparing Teacher Candidates as Passive Technicians, Reflective Practitioners or Transformative Intellectuals? Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara, ODTÜ.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 3(11), 4-15.
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. & Sarpkaya, D. (2013). Remembering Mahmut Hoca in a neoliberal age: I'm not a tradesman but a teacher. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 11(3), 146-163.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language learners a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yogev, E. & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved "Organic Intellectuals": Training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 312-324.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Tezgiden Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji* 43, s. 60-68

- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zeichner, K. M. & Flessner, R. (2009). Educating teachers for social justice. K. Zeichner (Ed.) *Teacher education and the struggle for social justice* (s. 24-43). New York: Routledge.